Niveau(x) d'enseignement : 3 Numéro EDUQ : 8970891
Centre d'intérêt : 220

Pilon, Nicole.

Mais qu'est-ce qui peut bien démotiver l'élève? : un guide de motivation à l'intention des écoles primaires / Nicole Pilon, Jean Archambault. -- [Montréal] : Commission des écoles catholiques de Montréal, Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle, c1985.
vi, 51 p. : ill. ; 22 cm.

La couv. porte en outre: L'enseignement sur mesure. Notes (part. bibliogr.) au bas des p.

ISBN 2-920766-00-7

Vedette(s)-secondaire(s) : Archambault, Jean • Commission des écoles catholiques de Montréal. Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle

Descripteur(s) : Motivation de l'étudiant • Motivation d'apprentissage • Guide • Primaire (Ordre d'enseignement)

Destiné aux enseignantes du primaire, ce document se veut un outil de réflexion et d'action face aux divers facteurs pouvant affecter la motivation des élèves. Le chapitre 1, "Les éléments de démotivation", suggère des pistes de réflexion sur des facteurs pouvant influencer la motivation de l'élève. Après une introduction (agir sur son environnement), cinq grands thèmes (l'élève face à lui-même, la compétition avec les autres élèves, le contact avec l'enseignante, le local de classe, le climat de l'école) sont abordés, thèmes sur lesquels se greffent les éléments de motivation. Le chapitre 2, "Pour une pratique de la remotivation", est davantage axé sur l'action. Les cinq grands thèmes du chapitre 1 y sont traités à partir de moyens d'action pouvant être utilisés par les enseignantes.

Type de document : d

8970 891

L'enseignement
sur mesure

MAIS QU'EST-CE QUI PEUT BIEN DÉMOTIVER L'ÉLÈVE?

Un guide de motivation à l'intention des écoles primaires

Nicole Péon
Jean Archambault

Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle

CECM

MAIS QU'EST-CE QUI PEUT BIEN DÉMOTIVER L'ÉLÈVE?

Un guide de motivation à l'intention des écoles primaires

Nicole Pilon
Jean Archambault

Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle

© Commission des écoles catholiques de Montréal

Direction générale
Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle, 1985

ISBN 2-920766-00-7

Dépôt légal - 2e trimestre 1985
Bibliothèque nationale du Québec

Avant propos

Ce texte s'adresse aux intervenants du primaire, et principalement aux enseignantes[1], aux prises quotidiennement avec les problèmes de motivation de leurs élèves. Loin de se vouloir exhaustif (le thème de la motivation relève davantage de l'encyclopédie que du fascicule!), ce document est un outil de réflexion et d'action face à un certain type de facteurs pouvant affecter la motivation des élèves.

L'introduction du document tente de circonscrire l'étendue des thèmes qui seront ensuite abordés, en regard du vaste sujet de la motivation.

Le chapitre 1, *les éléments de démotivation*, suggère des pistes de réflexion sur des facteurs pouvant influencer la motivation de l'élève. Après une introduction (agir sur son environnement), cinq grands thèmes (l'élève face à lui-même, la compétition avec les autres élèves, le contact avec l'enseignante, le local de classe, le climat de l'école) sont abordés, thèmes sur lesquels se greffent les éléments de motivation.

Le chapitre 2, *pour une pratique de la remotivation*, est davantage axé sur l'action. Les cinq grands thèmes du chapitre 1 sont traités à partir de moyens d'action pouvant être utilisés par les enseignantes.

En somme, ce texte veut associer réflexion et action pour constituer un outil pratique à l'intention des intervenants du milieu scolaire.

La réalisation d'un tel outil a été rendue possible grâce à la collaboration de Pierre Baulu, Marie-Patricia Gagné, Christian Hottlet, Georges Ouellet, André Pronovost et Marcel St-Jacques, du Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle de la CECM. Nous désirons les remercier pour leur support constant et leurs commentaires éclairés.

1. Par souci de réalisme, ce texte s'adressant aux enseignants et enseignantes sera écrit au féminin.

TABLE DES MATIÈRES

Page

Introduction 1

Chapitre 1: Les éléments de démotivation 3

1.1 Agir sur son environnement 3

1.2 L'élève face à lui-même 7

1.3 La compétition avec les autres élèves 10

La compétition génère de l'anxiété 10

La compétition diminue le goût d'apprendre 12

La compétition favorise les sentiments d'hostilité et de jalousie 12

La compétition: une formule à repenser 12

1.4 Le contact avec l'enseignante 14

La Super Prof (légende québécoise) 14

L'enseignante stressée 14

La punition 19

1.5 Le local de classe 24

La température 24

La décoration 24

L'aménagement de la classe 25

La place de l'enseignante 26

1.6 Le climat de l'école 27

Les relations entre enseignantes 27

Le goût d'apprendre 27

Chapitre 2: Pour une pratique de la «re-motivation» 29

2.1 La qualité de vie, c'est pour l'enfant aussi 29

2.2 L'élève face à lui-même 31

L'exploitation de ses forces 31

La promotion de la réussite en classe 32

Le tutorat 34

2.3 La coopération avec les autres élèves 37

La coopération favorise les habiletés de communication entre les élèves 37

La coopération génère des attitudes plus positives vis-à-vis l'école 38

La coopération facilite l'apprentissage 39

2.4 Le contact avec l'enseignante 40
Le bien-être de l'adulte 40
Le contrôle de l'élève 40
2.5 Le local de classe 44
La disposition de la classe 44
La décoration 45
2.6 Le climat de l'école 46

Postface 51

Introduction

La motivation peut être vue comme une attitude, attitude qu'on observe chez quelqu'un à travers ses gestes et ses comportements. En effet, on dira d'un élève qui étudie à la maison, qui remet ses travaux à temps, qui pose des questions en classe, qui a de bonnes notes, etc., qu'il est motivé. Ces comportements qui nous font dire qu'il est motivé, l'élève les produit parce qu'ils sont reliés à certains facteurs, éléments ou motifs présents dans son entourage. Chez l'élève démotivé, le lien entre comportements et facteurs de motivation est plus ou moins absent, de sorte que pour remotiver cet élève nous devrons favoriser ce lien en augmentant la présence des facteurs de motivation.

On peut catégoriser les facteurs de motivation en fonction de leur proximité ou de leur éloignement des comportements reliés à l'apprentissage, c'est-à-dire des comportements qui deviennent les plus pertinents lorsqu'on parle de motivation de l'élève. La figure suivante illustre la disposition que peuvent prendre les facteurs de motivation autour des comportements d'apprentissage. Certains facteurs, tels l'évaluation formative ou le feedback accordé à la performance de l'élève, sont dits centraux simplement parce qu'ils sont plus près des comportements d'apprentissage que des facteurs médians comme le milieu familial ou des facteurs périphériques comme le climat socio-politique.[2]

Cette classification fait voir où peuvent se situer nos moyens d'action pour améliorer la motivation de l'élève. En effet, on constatera facilement que, plus on s'éloigne des facteurs centraux, moins l'enseignante n'a de contrôle sur les facteurs de motivation. On pourrait même penser que les facteurs centraux et les facteurs voisins sont essentiellement ceux sur lesquels l'enseignante peut effectivement agir. Ce guide abordera l'étude des facteurs voisins, une action sur les

2. Ce critère d'éloignement ne préjuge en rien de l'importance d'un facteur. Un facteur éloigné ou périphérique peut très bien avoir plus d'impact sur la motivation de l'élève qu'un facteur plus central.

facteurs centraux étant proposée dans un autre document.[3]

Figure 1: disposition des facteurs de motivation autour des comportements d'apprentissage.

3 Gagné, M.P. et Ouellet, G. (1984). *Démarche pour l'amélioration du rendement scolaire des élèves. Édition expérimentale*. CECM, direction générale, BRDPCP.

CHAPITRE 1

Les éléments de démotivation

1.1 Agir sur son environnement

Très tôt, l'enfant démontre une tendance toute naturelle à agir sur son environnement. Nous avons tous eu l'occasion, un jour ou l'autre, d'observer un enfant en train d'explorer son monde. Et nous avons sûrement remarqué l'intérêt, la détermination, voire l'acharnement avec lesquels il découvre son entourage. En fait, c'est ainsi que l'enfant se développe, qu'il apprend et qu'il s'approprie graduellement gestes, personnes et objets.

Cette curiosité d'apprendre se traduit dans le quotidien de l'enfant à travers ses jeux, ses activités et ses multiples questions. Frapper des chaudrons ensemble, vider une armoire ou jouer dans les plantes constituent des activités d'exploration souvent pénibles pour papa et maman mais essentielles au développement de l'enfant. Et que dire des centaines de questions que l'enfant formule dans une même journée et de ces expériences fâcheuses qui se terminent par un doigt pris dans une porte, par une langue collée à un poteau ou par l'inondation de la salle de bains! C'est à partir de ces actions et de la motivation qui l'anime que l'enfant apprend à comprendre un peu mieux ce qui l'entoure.

Mais comment cette motivation est-elle soutenue? Comment l'enfant peut-il demeurer curieux? Ne serait-ce pas parce que ses efforts donnent des résultats, parce que ses actions ont un effet sur son environnement? L'enfant placé devant son mobile apprendra très vite qu'il peut le mettre en mouvement ou lui faire émettre un son en le touchant. Il en va de

EUREKA!

même avec les chaudrons qui s'entrechoquent: l'enfant apprend qu'il peut produire ce bruit en frappant ainsi les chaudrons. L'enfant apprend aussi qu'il peut s'entourer de formes et de couleurs agréables et différentes en vidant une armoire. Les réactions des adultes contribuent aussi à motiver l'enfant. Pensons à l'expression du visage du parent qui tend les bras à l'enfant qui apprend à marcher. En agissant sur son environnement, l'enfant produit un résultat (son, mouvement, couleur, etc.), une réaction de la part de son entourage (sourire, caresse, réprimande, etc.). Il opère donc un changement qui aura, en retour, un impact sur sa volonté de poursuivre ses efforts. Cet impact est d'autant plus fort que les résultats obtenus par l'enfant sont immédiats, reliés à ses efforts et à son rythme, et que l'attention qu'il reçoit de son entourage est on ne peut plus individualisée.

Mais cette volonté d'apprendre tend à faire défaut quand l'enfant se retrouve dans une salle de classe.

Que s'est-il passé? La curiosité se serait-elle envolée? De mauvaises langues diront que la situation scolaire enlève le goût d'apprendre. Mais il faut être juste et reconnaître que l'école reçoit des élèves présentant déjà des problèmes d'intérêt. Le milieu familial et socio-économique de l'enfant a, bien sûr, un rôle important à jouer dans le soutien de la motivation de l'élève, mais il s'agit là de facteurs sur lesquels l'école n'a que peu de contrôle.

Reconnaissons que des éléments spécifiques à la situation scolaire contribuent à démotiver l'élève. Entre autres, lorsqu'il passe de la maternelle à la première année. Dans ce guide, nous identifierons certaines facettes du problème de la motivation de l'élève et, à partir de cette information, vous serez en mesure d'amorcer des changements dans votre expérience d'enseignement. Certains sujets abordés pourront vous sembler connus ou relevant du simple bon sens. Mais ce sont justement ces aspects connus ou évidents qu'on a tendance à prendre pour acquis et à ne pas remettre en question. Nul n'ignore les croyances populaires que le gros bon sens a entretenues. On a longtemps cru que la terre était plate! Il convient donc de vérifier l'exactitude de nos croyances et de notre bon sens à l'aide des moyens que nous offre la science. Les données présentées dans ce guide sont

issues de recherches, d'observations et d'applications faites par des enseignants, et témoignent davantage de l'état des connaissances dans le domaine de l'éducation que des croyances populaires.

1.2 L'élève face à lui-même

Au début de chaque année scolaire, on espère toujours, un peu secrètement, avoir une classe où tous les enfants auraient atteint le même niveau dans leurs apprentissages. Il est vrai que, avec le nombre élevé d'enfants dans une classe, on souhaite rarement avoir des élèves trop avancés ou trop en retard.

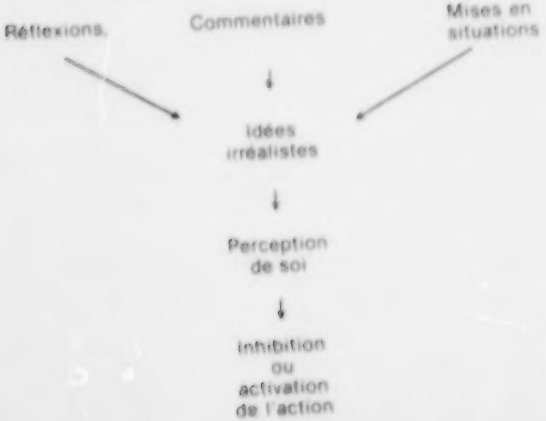
Mais on se rend vite compte que les élèves d'une même classe sont tous différents. Après tout, n'est-ce pas normal? Chacun n'a-t-il pas un rythme et un style d'apprentissage qui lui appartient, une personnalité propre?

Alors, que faire? Comme le faisait remarquer une enseignante: «On a beau au départ considérer tous les enfants sur un même pied, on a vite fait de s'apercevoir que chacun est différent et qu'on est davantage porté à s'occuper de certains: depuis ceux qui dérangent le plus jusqu'à ceux qui réussissent le mieux. Et, dans bien des cas, on n'arrête plus de dire à ces enfants qu'ils dérangent, qu'ils sont en avance ou en retard vis-à-vis des autres, qu'ils sont plus intelligents ou moins brillants». Très vite, ces élèves sont marqués d'une étiquette dont ils n'arriveront pas toujours à se défaire. Non seulement cette étiquette risque de fausser la perception que nous avons de l'élève, mais elle faus[illegible] aussi la perception qu'il a de lui-même, et pas toujours positivement.

La perception de soi ne correspond pas toujours à la réalité. Elle peut être faussée dans un sens comme dans l'autre, selon les apprentissages et les idées reçues. Par exemple, si je crois pouvoir exécuter à la perfection tout ce qu'on me demande de faire, je risque fort de me sentir anxieux à l'approche des échéances ou au contact de la réalité.

Il en va de même pour l'élève qui échoue et qui est constamment placé en situation d'échec. Nos commentaires l'amènent souvent à croire qu'il ne peut réussir. Confronté à un système compétitif, à une pédagogie qui insiste souvent sur les erreurs et qui ne lui permet guère de réussir, l'enfant peut en arriver à penser qu'il ne pourra pas faire mieux, qu'il sera toujours dernier. De même, des réflexions de la part des pairs et des adultes qui l'entourent peuvent l'inciter à croire qu'il ne saura jamais lire aussi bien qu'untel et que, de toute façon, il échouera. En retour, cette per-

ception qu'il a de lui-même ne l'incitera pas à améliorer sa performance. Bien au contraire, elle le démotivera. À quoi cela lui servirait-il de faire des efforts puisqu'il ne croit pas pouvoir réussir?



Les choses se passent un peu de la même façon avec l'élève qu'on dit brillant, intelligent. Il en viendra à croire qu'il doit toujours réussir, et mieux que les autres. Cette croyance irréaliste peut faire un temps. Mais imaginez l'anxiété qui envahira l'enfant lorsqu'il devra subir l'épreuve de la réalité. Bon nombre d'entre nous, d'ailleurs, continuent à croire de telles choses. Cela fait souvent de nous des perfectionnistes («je dois réussir avec tous mes élèves») qui devenons fort anxieux lorsque l'erreur ou l'échec se manifeste.

Souvent, l'élève adopte les comportements qui correspondent à l'image qu'on a de lui et qu'on lui transmet. Et cette image est, avouons-le, souvent fausse ou irréaliste. Ce qui est nuisible, ce n'est pas tant de souligner à l'élève ses erreurs ou ses réussites, mais plutôt de donner à nos commentaires une extension qui dépasse la réalité. Involontairement, des

propos exagérés comme «tu travailles toujours bien», «tu es plus lent que les autres» ou «tu n'écoutes jamais en classe» donnent à l'élève une perception erronée de lui-même. Il s'agit donc de reconnaître notre tendance à colorer nos messages de jugements et d'exagérations qui sont à l'origine de pensées, d'idées et de croyances irréalistes. D'ailleurs, comme adultes, nous avons beaucoup de mal à nous débarrasser de ces idées irréalistes.

Quelques exemples de pensées irréalistes

J'ai *besoin* de l'approbation de mes collègues
Je *dois* faire *tout* ce qu'on me demande, au travail
Je *dois* faire réussir *tous* mes élèves
Si un de mes élèves échoue, je me sentirai *dévalorisé(e)*
Je suis *la seule* à avoir tel problème avec mes élèves
Je suis *incompétente*
Je *ne dois pas* faire d'erreurs
Je *ne peux* réussir

Pouvez-vous en trouver d'autres?

1.3 La compétition avec les autres élèves

La compétition prend toute son importance lorsque la survie d'une espèce est en jeu. On s'attend alors à ce que le plus fort triomphe afin que l'espèce puisse continuer à vivre. Comme Darwin l'a montré, la sélection naturelle s'applique de façon rigoureuse à toutes les espèces, sauf à l'espèce humaine. En effet, les mesures sociales, l'application de principes humanitaires et l'expression des droits et libertés ont considérablement atténué la compétition humaine. De même, les valeurs «officielles» véhiculées par nos systèmes d'éducation sont davantage du type «l'égalité des chances en éducation» et «soutenons les plus faibles» que «survis si tu es assez fort» et «péris si tu es trop faible». Pourtant, et c'est paradoxal, les systèmes de compétition utilisés dans les classes ne permettent qu'aux plus forts de réussir.

Un des mythes les plus tenaces rattaché à la compétition est qu'elle stimule chez l'enfant sa motivation et son rendement scolaire. Ce mythe a d'ailleurs favorisé l'apparition de méthodes d'enseignement basées sur l'émulation et sur la compétition scolaire. Bien sûr, la compétition existe partout et l'enfant est placé dans des situations de compétition hors de l'école. Sans parler du fait que, une fois adulte, il retrouvera cette compétition sous des formes encore plus variées. Bien que l'omniprésence de la compétition saute aux yeux, certaines études récentes ont démontré que la plupart de nos échanges, de nos interactions avec les autres sont de l'ordre de la coopération, ce qui donne à penser que la compétition n'est pas si utile et bénéfique qu'on pourrait le croire.

De plus, on sait maintenant que la compétition a sur les comportements de l'enfant des effets que nous ne désirons pas. Le texte qui suit en présente quelques-uns.

La compétition génère de l'anxiété

Vous avez peut-être déjà vécu l'humiliation d'arriver la dernière dans une matière scolaire ou la peur d'échouer devant toute la classe. Vous rappelez-vous aussi les remises collectives des bulletins lorsque vous étiez à la petite école? N'étiez-vous pas alors préoccupée d'obtenir un bon classement? Vous souvenez-vous enfin de l'angoisse liée à ces moments?

Je trouve que je réussis mieux que toi à contrôler ma classe !
Je suis meilleure que toi en mathématiques !
?!?!

Dans un système compétitif, l'anxiété est d'autant plus inévitable que l'élève sait au départ que les meilleurs seront valorisés et que les moins bons seront étiquetés comme tels. En dépit de progrès qu'il aurait pu effectuer, l'élève faible risque de perdre toute motivation s'il sait que son travail sera désavantageusement comparé à celui des autres.

La compétition diminue le goût d'apprendre

On continue à croire que la compétition stimule le goût d'apprendre, bien que cela soit faux. Elle peut stimuler le goût d'apprendre, mais seulement chez ceux qui réussissent déjà. Comme c'est une formule qui ne profite qu'aux cinq ou dix meilleurs d'une classe, le reste des élèves deviennent rapidement convaincus qu'ils ne dépasseront pas les meilleurs. Pourquoi se forcer quand on sait qu'on ne sera jamais de taille? Il est certain que l'élément motivateur de la compétition ne joue pas pour la majorité des élèves. Dans un tel système, seul le premier tiers de la classe est stimulé à travailler (et surtout dans le but de réussir mieux que les autres), alors que les deux autres tiers de la classe sont démotivés.

La compétition favorise les sentiments d'hostilité et de jalousie

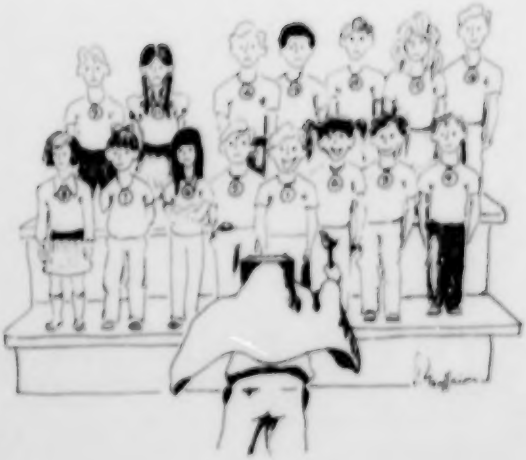
Avez-vous déjà observé dans votre milieu de travail des gens qui compétitionnent pour obtenir des privilèges ou l'approbation des collègues? Il se peut que ce soit pour vous une expérience quotidienne. Cette situation souvent désagréable et stressante est encouragée ouvertement à l'école par la compétition. Cela se traduit ainsi: ceux qui réussissent dans une classe suscitent des sentiments de jalousie chez les autres élèves; ceux qui réussissent moins bien sont souvent marginalisés et en viennent à se percevoir comme incapables d'apprendre ou de réussir.

Si la rivalité entourant la réussite scolaire exprime souvent l'immaturité des enfants, elle n'en demeure pas moins influencée par la conduite adulte.

La compétition: une formule à repenser

À la lumière de ces faits, nous croyons qu'il faut repenser l'importance que nous accordons à la compétition dans les classes et dans nos vies! Certes, cette

formule peut être efficace pour permettre aux élèves de libérer de l'énergie dans le cadre d'une activité sportive, par exemple. Elle peut même être amusante lorsqu'il s'agit de reviser certaines notions. Pour le reste, la compétition ne profite qu'à une minorité d'élèves (les plus forts), en plus de s'avérer un facteur important de démotivation pour les autres.



1.4 Le contact avec l'enseignante

La Super-Prof (légende québécoise)

Il était une fois une classe et vingt-huit élèves qui s'ennuyaient. Ils ne savaient trop que faire et attendaient, tels de gentils petits élèves, que quelqu'un vienne leur verser le savoir. Ils étaient las d'attendre lorsque apparut, portée par un rayon de soleil, la Super-Prof. Elle était éclatante dans ses vêtements d'enseignante et son porte-documents recelait des trésors qu'on ne pouvait imaginer. Dès qu'elle parla, tous se turent, magnifiés par son charisme. Elle ouvrit son porte-documents, distribua du matériel adapté à chacun, détermina les tâches, organisa le travail, donna quelques consignes, et tous se mirent au labeur.

Cette année-là, les élèves furent heureux et apprirent comme ils n'avaient jamais appris.

Soit, on ne croit plus à cette légende. Mais nos attentes ne sont pas nécessairement moins déraisonnables. On voudrait pouvoir compter sur une enseignante descendue du ciel, sur ses talents de pédagogue, d'animatrice, d'organisatrice, de communicatrice, de comédienne, de créatrice, de motivatrice, de même qu'on voudrait pouvoir se fier à sa sensibilité à répondre aux besoins particuliers de chaque élève, etc.

Pour diverses raisons, nombre d'enseignantes tentent d'adhérer à cet idéal irréaliste. Nous avons tous connu une enseignante[4] qui, après une journée de travail, éprouvait des remords à l'idée de n'avoir pu se donner corps et âme à chacun de ses élèves ou parce que trois ou quatre d'entre eux n'avaient pas aimé telle activité.

Le fantasme du super-prof, qui n'a rien à voir avec le désir tout à fait légitime de s'améliorer, d'atténuer ses faiblesses et de devenir plus compétent, conduit souvent à la solitude, quand ce n'est pas au burnout et au congé de maladie pour illusions perdues.

L'enseignante stressée

Dans une journée d'enseignement, on rencontre inévitablement des contrariétés, des désagréments, des

4 Attention, vous allez peut-être vous reconnaître!

imprévus. Excitation des élèves, appareil audio-visuel qui fait défaut, classe d'à-côté qui joue de la flûte, tout peut survenir.

Voici une liste de situations susceptibles de générer du stress. Nous vous invitons à vérifier s'il vous arrive de vivre ce genre de situations en l'indiquant dans l'espace approprié.

Dans une journée d'enseignement, vous arrive-t-il:

OUI	NON	
☐	☐	d'être préoccupée par les millions de choses que vous devez faire?
☐	☐	de vous sentir incapable de répondre aux nombreuses demandes des élèves?
☐	☐	de vous sentir isolée?
☐	☐	de penser que vous n'êtes pas en mesure de répondre aux besoins des élèves?
☐	☐	d'être plus préoccupée par les problèmes de discipline que par l'enseignement?
☐	☐	d'avoir l'impression de faire tout sauf de l'enseignement?
☐	☐	d'être tendue quand vous êtes en présence de certains groupes d'élèves?
☐	☐	d'être dérangée par les élèves ou par les enseignantes des autres classes?
☐	☐	d'être préoccupée par vos conditions de travail?
☐	☐	d'être fatiguée, épuisée après une journée de travail?

Si vous avez répondu oui à certaines questions, ne vous en faites pas: comme la plupart des enseignantes, vous êtes peut-être stressée. Si vous avez répondu non à toutes les questions, vous devriez immédiatement nous communiquer votre science afin que nous puissions la transmettre à tous vos collègues.

Le plus difficile avec nos réactions de stress, c'est évidemment de les contrôler. Même armée de bonnes résolutions, il vous suffit parfois d'entrer cinq minutes dans la salle des profs pour en ressortir stressée parce qu'une collègue vous a rappelé qu'il fallait remettre les bulletins la semaine prochaine, parce que vous êtes prise avec une montagne de travaux à corriger, ou parce que vous subissez l'excitation grandissante à l'approche de Noël. C'est avec ces dispositions d'esprit que vous vous présentez en classe. Et, curieusement, les élèves sont plus nerveux, ce matin-là. Seraient-ils eux aussi stressés?

Bien sûr qu'ils le sont. Ils sont fous, indisciplinés, crâneurs. On a même l'impression, parfois, que tous

les élèves de la classe sont stressés en même temps! Le stress n'épargne personne. Il est même contagieux, ainsi que le suggèrent diverses études. Et la victime la moins épargnée par cette contagion est souvent l'enseignante.

Stressées par les comportements de nos élèves, nous sommes de moins en moins réceptives et de plus en plus démotivées. Et que pouvons-nous attendre de ceux-ci le jour où nous ne sommes plus motivées?

La punition

Ah! cette fameuse punition! Certains experts disent qu'il faut à tout prix la bannir de notre pratique éducative; d'autres, qu'il faut l'employer avec modération et l'accompagner d'explications; d'autres, qu'il faut l'utiliser abondamment afin de redonner aux élèves cette discipline du bon vieux temps. Le moins qu'on puisse dire, c'est qu'il s'agit d'une pratique qui ne fait pas l'unanimité et sur laquelle tout le monde semble avoir sa petite idée. Mais qu'en est-il au juste? Nous tenterons de répondre à cette question en précisant ce qu'est ou ce que devrait être la punition, et en examinant ses effets.

La vraie fonction de la punition devrait être de faire diminuer ou d'éliminer chez l'enfant le geste puni. Idéalement, l'enfant devrait aussi pouvoir remplacer ce geste par un autre, plus approprié. Il s'agit donc d'une sanction qui doit avoir un effet sur le comportement puni, sans quoi elle ne sert à rien. Les contraventions existent pour réduire les infractions au code de la route qui mettraient en danger la vie des gens. Les amendes reliées à l'impôt sont là pour nous «rappeler» toutes nos sources de revenus. En classe, les retenues, les réprimandes, les visites à la direction et les expulsions ont pour but d'éliminer chez l'enfant l'agitation, l'indiscipline ou le dérangement. Cette fonction de la punition nous semble évidente, mais regardons-y de plus près. La punition a-t-elle vraiment l'effet escompté? Les élèves punis ne sont-ils pas toujours les mêmes? Si c'est le cas, la punition ne constitue pas une technique bien efficace. Pourtant, il nous est souvent facile de l'employer. Notre «propension socio-culturelle» à la punition nous porte même à utiliser ses formes les plus insidieuses: nous nous moquons, nous jugeons négativement, nous menaçons, nous moralisons, nous devenons sarcastiques. Et ce type de punition n'a que très rarement pour effet d'empêcher que l'action punie ne se reproduise. Alors, elle sert à quoi? Soyons honnêtes: même si nous croyons à première vue que cela ne s'applique pas à nous, nous vivons dans un monde où la punition est un mode d'action privilégié, et il nous arrive certainement de nous en servir et d'en goûter les effets. Tentons maintenant de les identifier, ces effets de la punition.

La punition insiste sur ce qu'il ne faut pas faire et non sur ce qu'il faut faire.

La punition sanctionne un geste ou une action que nous voulons voir disparaître. La punition mettra donc l'emphase sur le geste puni. Les «ne fais pas ceci», les «ne touche pas à cela» et toutes les interdictions du genre permettent de montrer du doigt ou d'identifier l'action à éviter. Toutefois, elles ne nous renseignent pas sur le comportement à adopter pour le remplacer. Prenant souvent pour acquis que l'élève sait ce qu'il devrait faire, on oublie l'importance de décrire le comportement désiré pour permettre à l'élève de comprendre ce qu'on attend de lui. La punition, qui concentre l'attention sur le geste puni, n'a pas vraiment pour fonction d'aider à remplacer le comportement puni par une action plus adéquate.

La punition entraîne des comportements d'évitement ou d'échappement, ainsi que de l'anxiété.

Si on y regarde de près, on voit que la punition réussit rarement à éliminer un comportement, puisqu'elle n'agit pas directement sur les avantages de ce comportement. Par exemple, l'élève peut avoir plusieurs avantages à se déplacer lorsqu'il ne lui est pas permis de le faire: l'attention qu'il reçoit de ses pairs, la stimulation que lui procure un environnement plus riche, ou le simple fait de se déplacer. Aussi, parce qu'elle ne touche pas directement les conséquences agréables du comportement, la punition entraînera davantage l'évitement ou l'échappement de la conséquence désagréable ou de la personne qui punit, d'où possibilité d'anxiété chez l'élève. La punition d'un tel geste ne diminuera en rien les avantages escomptés. L'élève continuera au contraire à en profiter, prenant bien soin toutefois de ne pas se faire prendre. On n'a qu'à penser à la classe qui se désorganise avec la sortie de l'enseignante ou lorsqu'elle a le dos tourné. Ce n'est pas avec la punition qu'on réussit vraiment à éliminer ces comportements. Tout au plus réussit-on à les différer. L'élève manœuvrera donc de façon à éviter les conséquences désagréables de la punition, attitude qui risque fort d'augmenter sa crainte de se faire prendre et, du même coup, son stress.

Rêvons un peu. Comment réagirions-nous si, après avoir produit notre rapport d'impôts, le ministère du Revenu nous répondait de la façon suivante:

Madame, monsieur

Nous avons bien reçu votre rapport d'impôts et nous vous en remercions. Nous avons remarqué que vous avez pensé inclure à vos revenus les honoraires que vous avez reçus pour un cours que vous avez donné à l'université. De plus, vous avez profité correctement de la déduction relative à une personne à charge.

Merci d'avoir produit une déclaration adéquate.

On se dirait qu'ils sont fous... tellement on est habitué à être puni! Et que penserait un élève si on lui disait (sans sarcasme, évidemment) qu'il a réussi un exercice de plus qu'hier au lieu de lui dire qu'il en a échoué quatre?

Un autre exemple d'évitement de la punition: pour ceux d'entre nous qui avons eu la malchance de commencer à fumer, rappelons-nous que les interdictions émises par les parents nous ont rarement empêchées d'aller fumer une *bonne* cigarette sous le balcon! Sans compter que nous étions dans nos petits souliers à l'idée d'être découvertes.

Les effets de la punition sont de courte durée.

Les effets d'une punition qui incite davantage à éviter le «policier» qu'à développer des comportements appropriés ne peuvent qu'être de courte durée. Ils peuvent même être inverses lorsque l'élève puni y trouve son compte en se méritant l'attention de l'enseignante et des autres élèves. C'est comme la collègue de travail qui brandit fièrement les quatorze contraventions qu'elle a reçues durant le mois en proclamant qu'elle ne les paiera jamais! Comme l'élève indiscipliné, cette collègue a très bien compris qu'on peut souvent recevoir beaucoup d'attention à enfreindre un règlement.

Mal appliquée, la punition est souvent inefficace.

Bien que la punition ne change pas vraiment le comportement de l'élève, on l'emploie encore, à défaut d'une stratégie plus efficace. Certes, à court terme, elle permet souvent de faire cesser le dérangement ou l'indiscipline. C'est d'ailleurs ce qui nous incite à l'utiliser. Mais c'est probablement son seul avantage. De plus, elle est souvent disproportionnée au comportement émis et s'accompagne de refrains moralisateurs qui n'améliorent guère son efficacité.

La punition détériore la relation affective avec le punisseur et présente à l'enfant un modèle agressif.

La punition a comme désavantage de présenter la personne qui punit comme un modèle agressif. La punisseuse en vient à être considérée par l'enfant comme quelqu'un qu'il faut éviter et avec qui on n'a pas vraiment envie d'être. C'est ainsi que se détériore le lien affectif, qui pourrait pourtant être enrichissant, entre celle qui punit et le «puni».

Autre désavantage de la punition: ce modèle agressif que l'enfant a sous les yeux, il aura tendance à l'imiter. On sait jusqu'à quel point l'enfant apprend par imitation, et les comportements qu'il apprend sont ceux-là même que lui présentent les adultes qui l'entourent. Fait paradoxal, l'enfant tentera d'éviter le contact avec celle qui le punit, mais apprendra d'elle des comportements agressifs, surtout si le modèle est très présent dans sa vie. Il est reconnu que des enfants élevés dans des milieux familiaux coercitifs ou punitifs développent plus d'anxiété et de crainte vis-à-vis leurs parents, ce qui ne les empêche pas, une fois adultes, de reproduire les mêmes comportements punitifs avec leur progéniture. Ce triste fait montre que les gestes adoptés par les adultes influencent plus les enfants qu'on ne le croit généralement, et pas toujours dans le sens envisagé.

En résumé, ces discussions nous permettent de nous questionner sur le style que nous adoptons en classe, et particulièrement sur notre style de leadership. Sommes-nous détendues ou particulièrement stressées en classe? Adoptons-nous un style de leadership de type «laisser faire», plutôt démocratique, ou autoritaire, voire punitif? Nous sentons-nous à ce point obligées de maintenir une image de super-prof que l'humour et la détente n'ont plus leur place en classe?

1.5 Le local de classe

Se pourrait-il que votre salle de classe soit trop petite, ou mal éclairée, ou impersonnelle, ou triste, ou sans attrait? Bref, qu'elle ne corresponde pas à vos désirs? C'est fort probable. Mais, en dépit des plaintes répétées et des inconvénients réels concernant les locaux, la plupart d'entre vous en avez pris votre parti et avez tenté d'exploiter au maximum l'espace disponible. Ceci témoigne assurément de votre capacité d'adaptation et de votre ingéniosité. Ci-dessous, un bref relevé des facteurs de l'environnement dont on peut tenir compte pour une ambiance plus agréable ainsi qu'un meilleur fonctionnement de la classe.

La température

Il arrive qu'on se retrouve devant une classe d'élèves écrasés par la chaleur torride, éblouis par le soleil et suant à grosses gouttes; ou d'élèves qui, même avec leur manteau sur le dos, soufflent dans leurs mains, battent des pieds et s'agitent pour se réchauffer. Est-ce de votre faute s'il fait froid ou chaud dans une classe? Bien sûr que non! Mais il existe des solutions à ce problèmes, comme d'en parler au concierge, de baisser les toiles ou d'avertir les élèves d'apporter un chandail supplémentaire. Négliger d'intervenir, sous prétexte que les choses sont ainsi faites et qu'il n'y a rien à faire, n'arrange sûrement pas votre sort ni celui de vos élèves.

La décoration

Rappelez-vous la décoration des classes de votre enfance. Elle était faite d'images pieuses et de grands cartons conçus pour l'enseignement de certaines notions de calcul ou de français. C'était tout. À cette époque, la décoration ne devait pas distraire l'élève.

Puis, avec le développement de la «classe, milieu de vie», plantes vertes, aquariums et posters sont apparus.

Ou se situer là-dedans? Vaut-il la peine de consacrer temps et énergie à la décoration d'une classe? L'«opération décoration» doit-elle faire partie intégrante de l'enseignement d'une matière, comme certains le proposent? À partir de quand la décoration cesse-t-elle de motiver l'enfant et commence-t-elle à le distraire? Que penser d'une décoration qui n'encourage en rien le

rendement académique? Autant de questions auxquelles il est rarement facile de répondre noir sur blanc.

L'aménagement de la classe

En enseignement, il y a certains jours où tout arrive en même temps. On dirait qu'une fébrilité s'empare de la classe et tout s'enchaîne. Survient alors un nombre élevé de chicanes entre les élèves, les dégâts se multiplient, le va-et-vient dans la classe est incessant, le bruit s'élève. Et, malgré certaines résolutions, on s'entend répéter les mêmes phrases du genre «reste assis à ta place», «fais attention aux autres», «occupe-toi de tes affaires».

Ah! ces journées, qu'on termine épuisée, la voix éraillée et la tête pleine comme un ordinateur!

En général, on associe ce genre de journée au temps pluvieux, à la surexcitation des élèves ou bien à notre plus grande nervosité. Parmi la liste des explications plausibles, on oublie souvent de considérer la disposition même de la classe. Pourtant, cet aspect peut avoir plus d'impact qu'on ne le croit.

De fait, tous les élèves sont affectés par une agitation trop grande dans la classe parce qu'il est plus difficile de se concentrer, parce que la fatigue se fait sentir plus tôt et, surtout, parce que les frustrations sont plus nombreuses. Ainsi, les élèves, qui tentent de faire un exercice de mathématiques, risquent de se décourager plus vite si à côté d'eux, on écoute de la musique, on parle ou on circule constamment. La plupart de ces élèves auront ainsi du mal à persévérer dans leurs efforts et, à très court terme, ils se désintéresseront de la tâche, répondront aux sollicitations extérieures ou se chicaneront avec les autres pour avoir la paix!

Tout cela rappelle d'ailleurs les paroles d'une enseignante d'expérience qui répétait à qui voulait l'entendre: «L'espace physique parle par lui-même». Et elle poursuivait en disant: «Si on va dans un restaurant, dans une salle de quilles, ou dans une banque, on va évidemment là pour manger, jouer aux quilles ou changer des chèques. Et l'espace physique est planifié en fonction de ces activités. En fait, rien n'a été prévu pour qu'on mange dans une banque ou qu'on joue aux quilles dans un restaurant. C'est la même chose dans

une classe puisque la disposition de l'espace facilite ou nuit au déroulement de certaines activités. Et, l'espace physique parle par lui-même quand il est évident pour un élève qu'on ne lit pas dans une aire de jeu ou qu'on ne fait pas de musique dans une aire de lecture. C'est ainsi qu'un aménagement judicieux de l'espace élimine bien des problèmes de gestion de la classe».

La place de l'enseignante

Existe-t-elle encore cette enseignante juchée devant sa classe, si loin de ses élèves, mais si haute sur sa tribune que tous peuvent au moins la voir? Bien sûr que non, malgré que... Même si l'enseignante d'aujourd'hui ne se sent plus aussi obligée de se confiner derrière son pupitre pour attendre l'élève de pied ferme, cela ne fait pas nécessairement d'elle une adepte de la randonnée pédestre à travers la classe. Pourtant, que d'avantages il y a à voguer à travers la classe au gré des hauts et des bas de la production des élèves.

En effet, l'enseignante qui se déplace dans la classe peut se rapprocher de certains élèves, ce qui favorise sans aucun doute le contact avec ceux-ci. Que ce soit pour prodiguer un bon mot, faire une remarque, aider, encourager, l'enseignante aura toujours avantage à se déplacer et à s'approcher physiquement des élèves visés. Sans compter que cela permet de se ménager la voix! Alors, où est la place de l'enseignante dans la classe?

1.6 Le climat de l'école

Les relations entre enseignantes

Des recherches montrent que les enseignantes ont tendance à se protéger du stress en s'isolant dans leurs classes. Bien que compréhensible, cette réaction — tout à fait inefficace — peut même générer des effets diamétralement opposés à ceux escomptés.

École Ste - X

PETITES ANNONCES

Enseignante d'expérience cherche à parler avec une ou plusieurs autres enseignantes de certains problèmes vécus avec les élèves. Échanges stimulants assurés. Si intéressée, communiquer avec moi à l'heure du dîner dans la salle des profs de l'école.

Ne seriez-vous pas tentées certains jours d'afficher cette note dans votre école? En général, on n'aime pas parler de nos problèmes de travail et, bien souvent, encore moins avec nos collègues. Pourquoi? Probablement parce qu'on a peur d'être jugée incompétente, d'être rejetée ou d'être incomprise. Même avec des collègues avec qui l'on s'entend bien, il peut être gênant de révéler ses difficultés en classe. Et, paradoxalement, il arrive que plusieurs enseignantes d'une même école sont convaincues qu'elles sont *les seules* à avoir des problèmes avec leurs élèves. Et... personne n'en parle.

Maintenant, si vous avez le goût de partager vos préoccupations professionnelles et, bien sûr, vos expériences positives, il ne reste qu'à créer des occasions d'échange. Courrier du «cours», club de rencontre «la récré», party, pique-nique, etc., quelle que soit la formule retenue, (elle n'a pas besoin d'être aussi farfelue), il est fort probable que vous ferez des découvertes enrichissantes lors de ces occasions.

Le goût d'apprendre

Imaginons que vous avez décidé d'entreprendre une campagne visant à motiver vos élèves. Imaginons

que vous organisez une semaine verte, avec diaporamas, conférenciers invités, sorties à l'extérieur et tout le tralala. Certes, les élèves seront plus motivés à se rendre en classe cette «semaine-là», et probablement plus détendus. Mais apprendront-ils davantage? Autrement dit, vaut-il la peine que vous investissiez temps et énergie dans une aventure pédagogique pour laquelle l'amélioration académique, si recherchée soit-elle, n'est même pas assurée? De fait, les divers facteurs sur lesquels vous travaillerez fournissent bien la mise en scène de l'enseignement, mais n'enseignent pas ce que les élèves sont censés apprendre. On doit donc garder en tête que les interventions sur les conditions de la motivation stimuleront certes le goût d'apprendre chez l'élève, mais ne pourront se substituer en rien à une volonté réelle, de la part des intervenants de l'école, de valoriser le rendement scolaire, ni à une intervention sur les méthodologies d'enseignement ou sur les mécanismes d'apprentissage.

Mais alors n'êtes-vous pas tentées de dire tout haut: «À quoi sert cette réflexion?». Ayant vu venir de loin la question, nous répondons tout de suite qu'elle vise à cerner certains facteurs explicatifs de la démotivation et de les associer à des moyens d'action reliés à votre enseignement dans le but de poursuivre encore mieux votre tâche principale: *faire apprendre l'élève*.

Maintenant que vous avez amorcé une réflexion sur la motivation, le chapitre suivant vous permettra d'associer la pratique à la réflexion. On y expose des moyens concrets permettant de stimuler et de soutenir la motivation de l'élève.

CHAPITRE 2

Pour une pratique de la «re-motivation»

2.1 La qualité de vie, c'est pour l'enfant aussi

Au cours des dernières années, le concept de la qualité de vie s'est répandu et a été introduit dans des secteurs tout aussi diversifiés que l'entreprise privée et les services publics et para-publics. En éducation, ce n'est que récemment qu'on a sensibilisé les intervenants à cet aspect de leur travail. Certains peuvent y voir une nouvelle mode ou la juxtaposition de grands mots. Mais c'est beaucoup plus que ça et, parce qu'il couvre une réalité reposant sur la volonté commune d'accroître notre bien-être au travail, le concept de qualité de vie nous concerne tous.

En tant qu'enseignantes, notre qualité de vie se définit à partir de notre vécu, de l'atteinte de nos objectifs et de la satisfaction de nos besoins dans notre milieu de travail. Elle est étroitement liée à la qualité de vie de l'élève. Le fait que nos élèves apprennent et soient satisfaits de leur journée d'école aura un impact positif sur notre qualité de vie. Notre qualité de vie passe par celle de l'élève.

La lecture de ce chapitre vous permettra d'identifier certains moyens susceptibles d'améliorer la qualité de vie de l'élève et, par le fait même, sa motivation. Autrement dit, nous pensons que plus l'élève retire de satisfaction à venir à l'école, plus il sera motivé. Essentiellement, la pratique de la «re-motivation» vise à créer un contexte dans lequel l'élève trouve agréable d'apprendre et de travailler.

Sans prétendre décrire la recette infaillible menant à la réussite de ce projet, ce chapitre renferme certains

ingrédients qui vous permettront d'enseigner de façon plus efficace et plus consistante. L'application du contenu de ce chapitre devra évidemment tenir compte de certains facteurs comme votre style d'enseignement, le groupe d'élèves que vous avez, ainsi que les objectifs que vous poursuivez.

2.2 L'élève face à lui-même

L'exploitation de ses forces

Plus souvent qu'autrement, les défauts des autres sautent davantage aux yeux que leurs qualités : un tel est gaffeur, une autre est méfiante, et quoi encore. C'est un peu ce qui se produit en classe, où on a tôt fait d'identifier les problèmes individuels de nos élèves. Après tout, la compétence d'une enseignante ne repose-t-elle pas — tout au moins en partie — sur son aptitude à dépister des problèmes afin de les solutionner?

Sans tout vouloir changer, il serait peut-être bon d'apprendre à reconnaître chez les autres leurs forces et leurs qualités. Qui n'aime pas se faire dire qu'il réussit bien parfois? Un conseil à celles qui, dans leurs écoles, aimeraient changer cette mentalité : commencez par identifier chez vos collègues leurs forces, et communiquez-leur ensuite vos observations. Vous serez possiblement bien servis en retour. C'est d'ailleurs une habitude qui croît avec l'usage.

En classe, on peut également modifier cette façon qu'on a d'aborder les problèmes d'apprentissage ou de comportement des élèves. Ainsi, au lieu d'insister sur le fait qu'un enfant a échoué dans sept exercices sur dix, il serait sûrement plus bénéfique de travailler avec lui pour identifier le plus rapidement possible la source de l'erreur, s'assurant ensuite qu'il ne la commettra plus. De cette manière, l'élève sera plus confiant dans ses capacités de réussite et de s'améliorer; il ne restera pas non plus avec l'impression qu'il a échoué. C'est toute son image de lui-même qui sera alors modifiée : plutôt que de se percevoir comme quelqu'un qui échoue et pour qui il est difficile d'apprendre, il en viendra à se percevoir comme étant capable de réussir, de se corriger et de progresser.

Il s'agit donc — tout en lui offrant du support — de fournir à l'élève des moyens concrets pour qu'il surmonte ses difficultés. Cette stratégie peut également être adoptée lorsqu'un élève présente certains problèmes de comportement. Dans ce cas, l'enseignante doit d'abord expliquer clairement à l'élève ce qu'on attend de lui, pour ensuite l'aider à modifier certaines habitudes.[8] Mais, avant d'entreprendre son action, l'ensei-

8. L'application plus détaillée de ces principes sera expliquée dans la partie portant sur *le contrôle de l'élève*

gnante doit être convaincue que l'élève peut changer. Il est déconseillé de mettre l'emphase sur les comportements indésirés de l'élève, sur le fait qu'il n'est pas «comme les autres» et que, par conséquent, il ne peut changer. Que d'énergies perdues, sans compter la somme de travail pour modifier chez un enfant les fausses perceptions qu'on lui a inculquées. C'est pourquoi une intervention orientée vers les progrès de l'enfant plutôt que sur ses faiblesses prend tout son sens. Il en va de même pour l'adoption d'une pédagogie basée sur la réussite de l'élève plutôt que sur l'échec.

La promotion de la réussite en classe

Les réussites personnelles des gens ont une plus grande influence sur leur vie qu'on ne le croit généralement. Si vous vous référez d'ailleurs à votre expérience, vous reconnaîtrez que vos réussites dans certains domaines ont directement influencé vos intérêts, vos aptitudes, votre choix de carrière et surtout votre estime personnelle. Cela pour dire que, si l'on veut développer chez l'élève une plus grande confiance en lui, il importe de maximiser la réussite en classe. Certaines conditions d'apprentissage peuvent favoriser l'atteinte de cet objectif. Brièvement, ces conditions se résument à l'application de quatre étapes successives:

A) L'enseignante doit au préalable identifier des *objectifs d'apprentissage* que l'élève doit atteindre, et enseigner en fonction de ces objectifs.

Ces objectifs doivent ensuite lui être communiqués clairement; ainsi, l'élève saura d'avance ce qu'il doit faire. Par exemple, on facilite la tâche de l'enfant si, dans un premier temps, on lui dit que l'exercice d'analyse de texte vise à ce qu'il comprenne les idées principales de l'auteur et si, dans un deuxième temps, on lui enseigne les stratégies pour le faire.

Il est recommandé à cette étape de poursuivre des objectifs d'apprentissage plus restreints afin d'alléger votre tâche et de faciliter la compréhension chez l'élève.

B) L'élève doit ensuite *pratiquer activement* les habiletés qu'il est en train d'acquérir.

À partir d'exercices, l'élève pourra, par exemple, dégager lui-même les idées principales de quelques courts récits.

Il est recommandé de présenter aux élèves des exercices assez faciles à réaliser et qui comportent en même temps certains défis à relever.

C) Une fois les exercices accomplis, l'élève doit recevoir un *feedback clair et précis* sur sa performance.

Il est recommandé de donner une «information immédiate à l'élève sur ses réponses puisqu'elle lui permet d'apprécier ses succès, ses améliorations, et de corriger ses erreurs».[6] Le feedback permet aussi d'évaluer de façon plus exacte le rendement de l'élève puisqu'il mesure de façon ponctuelle la performance de chacun. On notera enfin que le feedback retient davantage l'attention de l'élève s'il est donné rapidement après l'exécution d'une tâche.

D) Avant d'aborder un contenu plus complexe, l'enseignant doit *s'assurer que l'élève a très bien assimilé* la matière enseignée à l'étape A.

Pour s'en assurer, on considère qu'un taux de réussite de 85% et plus reflète le fait que l'élève maîtrise bien les notions enseignées.

Il est recommandé de reprendre les explications données préalablement et de franchir à nouveau les étapes A à D dans le cas où le taux de réussite obtenu est inférieur à 85%.

6. Archambault, J. et Ouellet, G. (1984). L'amélioration du rendement scolaire: revue de divers travaux et considérations pratiques. *Apprentissage et socialisation*, 7, 4-14.

Cette démarche procure donc à l'enseignante une façon de vérifier les performances des élèves et d'assurer un taux de réussite plus élevé. Les étapes C et D permettent à l'enseignante de relever rapidement les erreurs de l'élève, cela faisant que celui-ci ne les accumule pas.

Ces étapes revêtent une importance d'autant particulière qu'elles permettent d'éviter une situation courante dans l'enseignement: la surestimation des apprentissages. Dans ce cas précis, l'enseignante estime que les élèves maîtrisent certains contenus alors que, dans les faits, ils ne les ont pas assimilés. Cette erreur désavantage surtout les plus faibles, aux prises avec des échecs répétés qui minent leur motivation à apprendre et à réussir.

Certes, en dépit des bienfaits reconnus du feedback, donner cette information de façon immédiate et conséquente à l'élève demande beaucoup de temps et d'énergie de la part de l'enseignante. Voici donc une formule de rechange qui permettra à l'élève de recevoir un feedback continu tout en ayant l'avantage de libérer un peu plus l'enseignante: le tutorat.

Le tutorat

Le tutorat met généralement en présence deux enfants qui jouent des rôles opposés, l'un (le tuteur) occupant la fonction d'enseignante, et l'autre celle d'élève. Ces deux enfants peuvent être du même âge ou d'âge différent. On peut jumeler des élèves fréquentant la même classe, comme il est possible de coupler des élèves n'appartenant pas au même niveau. Enfin, le tutorat n'exige pas un jumelage d'élèves ayant des résultats scolaires contrastés. Il n'est donc pas nécessaire de réserver aux plus forts de la classe le rôle de tuteur, et aux plus faibles le rôle de celui qui apprend. Il a d'ailleurs été démontré que les élèves ayant éprouvé des difficultés d'apprentissage peuvent très bien remplir la fonction de tuteur et retirer de cette expérience beaucoup de fierté personnelle, pourvu toutefois qu'ils soient supervisés.

En gros, le rôle de tuteur consiste à guider un autre enfant dans la réalisation d'une tâche précise comme l'enseignement des mathématiques ou de la lecture. Pour s'assurer de la réussite d'un tel projet, il importe que le tuteur reçoive un court entraînement

ainsi qu'une supervision. Cela exige de la part de l'enseignante de:

A) définir au préalable la tâche particulière du tuteur;

B) communiquer clairement au tuteur les informations sur la tâche à accomplir et sur la manière de le faire;

C) donner au tuteur un court entraînement orienté vers la pratique des habiletés de communication, de support et d'écoute, autant d'habiletés essentielles à l'exécution de sa tâche;

D) une fois l'entraînement terminé, assurer une supervision suivie du tutorat afin de vérifier si les membres impliqués dans chaque équipe profitent tous deux de l'expérience;

E) lorsque l'activité est bien rodée, offrir une supervision intermittente permettant de donner du feedback aux élèves et de procéder, si nécessaire, à des changements.

En somme, le tutorat permet de poursuivre deux objectifs à la fois. Le premier est d'offrir à l'élève à qui le tuteur enseigne l'occasion de pratiquer individuellement certaines habiletés tout en recevant un feedback plus immédiat sur sa performance. On a d'ailleurs remarqué que le tutorat profite particulièrement aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'intégration.

Le deuxième objectif est de permettre au tuteur de développer ses habiletés de communicateur, ainsi que d'apprendre et d'approfondir certaines notions. Cette formule stimule la motivation des élèves, suscite leur fierté personnelle et, enfin, développe leur autonomie.

Un bon nombre d'enseignantes hésitent encore à recourir au tutorat en raison de ses exigences au niveau de l'entraînement des tuteurs, de l'application en classe et de la supervision des équipes. Certes, ces craintes sont en partie justifiées et il est bon d'identi-

fier au préalable les conditions essentielles à la réussite d'un tel projet. Il est vrai aussi que les résultats de cette activité doivent être envisagés à moyen terme, un certain temps devant être accordé aux élèves pour qu'ils s'adaptent à leurs rôles respectifs.

Mais, une fois la formule bien rodée, la classe entière en bénéficiera: l'enseignante y trouvera une méthode stimulante et les élèves en profiteront pour prendre activement en charge leur apprentissage. Soit, l'application du tutorat nécessite de faire confiance en la capacité des enfants; mais vous risquez d'être surprise de l'intérêt, voire du sérieux des élèves quand on leur donne la chance de se prendre en main.

En résumé, l'exploitation des forces de l'élève, la promotion de la réussite en classe et le tutorat permettent à l'élève de se percevoir de façon plus réaliste et plus positive. Au fond, il s'agit d'éliminer le sentiment d'échec qui démotive si souvent l'élève. Une perception de soi plus positive améliorera la motivation de l'élève à apprendre.

2.3 La coopération avec les autres élèves

Si on demande aux élèves ce qu'ils aiment le plus à l'école, ils répondent très souvent la récréation, les périodes libres et les jeux d'équipe. Pourquoi? D'abord parce qu'il s'agit de situations où ils sont actifs et exposés à peu de contraintes, et parce que ces activités leur permettent d'être en contact plus étroit avec les autres. Tout comme votre milieu de travail, une classe permet d'établir des liens d'amitié et d'échange. Bien entendu, les occasions de divergence et de confrontation s'en trouvent multipliées. Mais cela ne fait-il pas partie du développement humain?

Les activités de coopération, bien que bénéfiques, sont assez peu exploitées en milieu scolaire. Cela s'explique par l'engouement encore marqué pour le mode compétitif. Certaines croyances culturelles font aussi obstacle à la coopération; par exemple, très peu de gens croiront (alors que cela a été prouvé) que plus de 90% de nos échanges avec les autres sont coopératifs. En somme, les bienfaits de la coopération sont non seulement mal connus, mais la compétition demeure un mode d'action largement valorisé socialement, bien que ses conséquences négatives soient souvent plus grandes que ses avantages. Voici donc quelques informations en ce qui concerne la coopération.

La coopération favorise les habiletés de communication entre les élèves.

Qu'il s'agisse de confectionner une maquette, d'entreprendre une recherche ou simplement de solutionner des problèmes de mathématiques, la coopération entre les enfants crée un climat d'apprentissage stimulant. Implanter un mode coopératif dans une classe nécessite de la part de l'enseignante

A) qu'elle explique aux élèves l'exigence première de la coopération, c'est-à-dire *la participation de tous les membres* d'une équipe à la solution d'un problème donné;

B) qu'elle *communique clairement aux élèves* les comportements qu'elle attend d'eux, comportements qu'implique la coopération (demander de l'aide à un pair; donner de l'aide à un pair; demander de l'aide à l'enseignante, pour soi ou pour un pair; emprunter ou prêter un objet, du matériel; donner de l'attention à un pair; vérifier la compréhension de la part d'un pair; etc.);

C) qu'elle fournisse aux élèves un *court entraînement* quant aux comportements décrits précédemment. Cet entraînement aura lieu dans le contexte habituel de travail en équipe;

D) *supervise* plus étroitement chaque équipe, de façon à prévoir les difficultés potentielles et de s'assurer de la collaboration de chacun;

E) lorsque l'activité est bien rodée, qu'elle offre une supervision intermittente permettant de donner du feedback aux élèves et de procéder, si nécessaire, à des changements.

Bref, l'enseignante doit veiller à ce que cette expérience donne l'occasion à tous les élèves de développer leurs habiletés inter-personnelles et de coopération tout en apprenant les matières scolaires. L'accent doit également être mis sur la promotion d'échanges positifs, sur le respect des différences entre les élèves, et sur la participation de tous.

La coopération génère des attitudes plus positives vis-à-vis de l'école

L'enseignante doit aussi garder en tête que la coopération s'apprend comme toute autre chose et que l'effort investi à ce niveau profite grandement à chacun des élèves ainsi qu'à l'ensemble de la classe. Il a par ailleurs été démontré que le travail d'équipe suscite un sentiment de fierté chez les élèves ayant réussi une tâche commune.

Contrairement aux situations de compétition, la coopération amène les enfants, y compris les plus faibles, à se percevoir comme des collaborateurs susceptibles de s'entraider et non comme des ennemis. Le travail d'équipe favorise par ailleurs la création de liens d'amitié, de même que l'intégration des élèves plus marginaux.

La coopération facilite l'apprentissage

On a souvent tendance à associer le travail d'équipe au temps perdu, aux réunions qui s'éternisent et aux gens qui profitent de ces occasions pour raconter leur vie. C'est d'ailleurs ce qui explique les réticences de certaines enseignantes à introduire le mode coopératif dans les classes.

Différents moyens permettent d'éviter que le travail d'équipe ne soit une perte de temps, le premier étant d'affecter sans délai les élèves à leur tâche et de les informer du temps dont ils disposent pour atteindre leurs objectifs. Ainsi, avant de débuter une activité, les élèves doivent être informés qu'ils ont, par exemple, deux heures pour rédiger une fable ou qu'ils doivent prendre quinze minutes pour répartir les tâches relatives à la conception d'une bande dessinée. C'est en quelque sorte un ordre du jour que vous donnez aux élèves, précaution qu'on devrait d'ailleurs adopter dans les réunions avec les collègues.

D'après certaines études, le travail d'équipe faciliterait l'apprentissage, les élèves en groupe étant moins portés à se décourager et leur niveau de stress étant plus faible. Il serait d'ailleurs conseillé de recourir à la coopération lorsqu'on soumet aux élèves une tâche relativement difficile: étude scientifique, projet de création ou travail de longue haleine, par exemple.

Le fait de privilégier la coopération ne signifie pas qu'il faille exclure de la classe l'utilisation du travail individuel ou du mode compétitif. L'encadrement ci-contre exprime là-dessus le rapport temporel de plus en plus admis entre coopération, travail individuel et compétition.

70% du temps à la coopération
20% " " au travail individuel
10% " " à la compétition

2.4 Le contact avec l'enseignante

Le bien-être de l'adulte

Sans vouloir exagérer, on peut dire que l'exercice de l'enseignement comporte son lot de stress, stress contre lequel on a parfois du mal à se défendre. Que faire? Chose certaine — et plusieurs études le suggèrent —, parler de son stress aux autres, surtout quand ces derniers occupent la même fonction que nous, aide souvent à s'en libérer, sinon à l'atténuer. Suggestions, trucs, idées naissent souvent de ces échanges.

Cette complicité collégiale est d'autant plus nécessaire que la participation de l'ensemble des enseignantes[7] est souvent nécessaire à la résolution de problèmes comme le niveau de bruit trop élevé dans les corridors, l'inadéquation des modalités d'évaluation et la montée du vandalisme. Il va de soi qu'on verra à faire participer la direction à cette complicité.

Notre bien-être étant aussi fonction de la qualité de nos habitudes de vie, on a souvent tendance à ignorer l'impact de ces habitudes sur le stress que nous ressentons dans notre travail. En effet, nos habitudes de sommeil et de détente, la façon dont nous nous alimentons, la qualité de nos relations interpersonnelles et de nos loisirs sont autant de facteurs pouvant assurer notre bien-être. On peut donc se mettre résolument à la tâche, seule ou avec des collègues de travail, afin d'identifier et de modifier ces habitudes de vie qui nuisent à notre bien-être.

Le contrôle de l'élève

Que d'énergie perdue dans une journée à dire aux enfants ce qu'ils doivent faire et ne pas faire! Que de fois devons-nous redire et répéter! Que d'irritations et que de temps gaspillé! Face à cela, une seule solution: organiser efficacement sa classe. N'a-t-elle pas raison cette collègue qui dit: «La majeure partie de la tâche d'enseignante consiste à prévoir les sources de conflits et, ce faisant, à éliminer ceux-ci avant même qu'ils ne se produisent»?

7 Les principes de la résolution efficace des problèmes en groupe seront expliqués dans la partie portant sur *le climat de l'école*.

Ainsi, dès le début de l'année, il importe de communiquer aux élèves les modalités de fonctionnement de la classe. Avant même d'entreprendre une activité, ceux-ci doivent savoir:

1. où ils doivent la réaliser,
2. ce qu'ils sont supposés faire et
3. quels comportements ils doivent adopter.

L'élève apprend donc que certaines conduites sont admissibles et que d'autres ne le sont pas. En plus de lui être transmises clairement et expliquées, ces consignes devront être appliquées de façon cohérente et soutenue, sinon elles perdront tout leur sens aux yeux de l'enfant. On sait qu'il est difficile pour un enfant de comprendre les raisons pour lesquelles il peut se comporter d'une certaine manière un jour et d'une toute autre manière le jour d'après.

Les deux encadrements qui suivent rendent compte des principales démarches destinées à assurer l'efficacité des consignes transmises aux élèves.

Lorsqu'elle communique les consignes, l'enseignante s'assure:

A) qu'elles sont *simples* et *claires*, c'est-à-dire adaptées au langage de l'enfant et à ses capacités de compréhension;

B) qu'elles sont *courtes* et *précises*. Le contraire diminuerait la clarté du message;

C) qu'elles réfèrent à des *comportements*, c'est-à-dire à des réactions objectivement observables, et non pas à des exigences ambiguës du genre «soyez gentils», «travaillez bien», «faites comme les grands», etc.;

D) qu'elles sont présentées en *termes positifs*. Il est préférable de dire «je veux que tu restes assis» plutôt que «je ne veux plus que tu te lèves». Autrement dit, il vaut mieux confronter l'enfant à ses obligations plutôt qu'à nos interdictions.

Lorsqu'elle applique les consignes, l'enseignante veille :

A) *à être cohérente*. L'enseignante doit se préoccuper du respect des consignes. S'il lui faut parfois modifier celles-ci, elle s'assure que les enfants les comprennent bien.

B) *à donner du feedback aux élèves*. L'enseignante doit souligner fréquemment les efforts des élèves autant que les progrès accomplis en vue de se conformer aux normes. Les améliorations à apporter doivent être communiquées clairement à la classe. On peut recourir à des récompenses matérielles pour inciter l'adoption des conduites désirées, bien que les approbations verbales et non verbales peuvent aussi exercer une influence notable sur le groupe et largement suffire.

C) *à renforcer les conduites adéquates* au lieu de punir les comportements qu'on veut enrayer. Ainsi, il est préférable de souligner le [illegible] qu'un élève a joué avec d'autres élèves dans la cour de récréation plutôt que de lui accorder seulement de l'attention (en le punissant) lorsqu'il se bat.

Certaines stratégies faciliteront l'application de ces règles. L'une d'elles consistera à faire comprendre aux élèves l'utilité, voire les avantages d'établir des règles dans une classe. Une autre serait d'accorder aux élèves une part de responsabilité dans l'application des règles : responsabilité de quelques élèves de veiller à leur application, ou responsabilité d'un élève de rappeler telle ou telle règle établie plus tôt.

Pour aider les élèves à mémoriser les règles, on peut recourir à des mémos comme celui-ci sur l'armoire servant à l'entreposage du matériel d'arts plastiques : «N'oubliez pas de remettre les couvercles sur les pots après utilisation.»

L'enseignante devra par ailleurs développer un souci constant concernant la régie interne de la classe. Cela demande une sensibilité au pouls de la classe,

sensibilité permettant d'instaurer, de maintenir et de modifier au besoin des règles établies. Bien entendu, l'enseignante doit s'attendre à des imprévus, à des essais infructueux, ainsi qu'à la nécessité d'adapter les normes à chaque groupe. Mais une planification réfléchie permettra de minimiser les erreurs possibles.

2.5 Le local de classe

La disposition de la classe

La qualité de l'enseignement peut dépendre de l'aménagement du local de classe. Si bien que la disposition des meubles et du matériel doit être soigneusement pensée. L'enseignante aura à choisir entre l'aménagement traditionnel (bureau de l'enseignante devant cinq ou six rangées de pupitres) et celui conçu pour des ateliers d'expression, de recherche et d'art.[6] Ce choix doit être fonction du style personnel de l'enseignante et des objectifs pédagogiques qu'elle poursuit.

Quels que soient les choix et les préférences de chacune, l'utilisation du local de classe devrait tenir compte des quatre critères suivants :

A) les pupitres devraient être disposés de façon à former plusieurs petits groupes de deux ou trois enfants, aménagement intime permettant à ceux-ci de travailler seuls ou en équipe restreinte.

B) le bureau de l'enseignante devrait être placé dans un coin du local, de façon à ce que celle-ci bénéficie d'un peu d'intimité et puisse en quelque sorte reprendre son souffle. Ses déplacements, rendus plus visibles, ne pourront qu'attirer davantage l'attention des élèves.

C) des barrières devraient délimiter les aires, surtout celles dont le voisinage (aire de lecture et aire d'audition musicale, par exemple) pose certains problèmes. Ces barrières peuvent être faites d'étagères, de panneaux, etc.

D) le matériel nécessaire aux activités devrait être rangé de façon fonctionnelle, ce qui, en plus de faciliter l'inventaire, ne peut qu'éviter les déplacements inutiles dans la classe, les fouillis et les pertes de temps. Là comme ailleurs, c'est à l'enseignante de voir à ce que chacun de ses ouailles y mette du sien.

---

6. Pour avoir de plus amples informations sur le sujet, il est conseillé de lire l'ouvrage suivant : Paré, André. *Organisation de la classe et intervention pédagogique*. Éditions N H P, Laval, 1977

Température, bruit, éclairage, autant d'éléments de l'environnement scolaire susceptibles de poser des problèmes contre lesquels l'enseignante seule y peut rarement grand-chose. C'est pourquoi elle ne devrait jamais hésiter à recourir à ses collègues, voire à la direction. La collaboration minimise souvent le problème du manque d'espace dans une école. Même chose avec le bruit: les enseignantes peuvent s'entendre pour planifier des activités qui, d'un local à l'autre, ne sont pas incompatibles à ce niveau.

La décoration

Non seulement la décoration égaye-t-elle l'atmosphère d'une classe, ornemente-t-elle le quotidien, mais elle peut être source de fierté pour le jeune qui y participe. Les élèves désireux de participer à la décoration de leur classe devraient pouvoir mettre en commun leur imagination et leurs ressources et dessiner une murale, illustrer les fenêtres de motifs, afficher des posters, etc. Mieux, les productions originales — dessins, poèmes, etc. — devraient pouvoir tenir lieu d'éléments décoratifs. On verra toutefois à ne pas surcharger: trop de décoration affecte la concentration de l'élève. Comme on évitera une décoration qui ne soutient en rien le rendement académique.

2.6 Le climat de l'école

Qui ne souhaite pas travailler dans un climat chaleureux, agréable? Qui n'aimerait pas évoluer dans une école animée d'échanges enrichissants, de réflexions soutenues et d'entraide spontanée? Cet idéal se heurte souvent à un climat de travail caractérisé par les différends, les désaccords profonds et les débats stériles. Sans compter que ces tensions, qui s'accumulent, finissent par décourager toute forme de coopération.

Dès lors, il devient très difficile de s'entendre sur les normes et sur les objectifs relatifs à la bonne marche de l'école, d'où l'incohérence des mesures disciplinaires. Il n'est pas rare qu'un groupe d'enseignantes tolère certaines conduites d'élèves, formellement interdites par un autre groupe. Les élèves, qui subissent les contrecoups de cette mésentente, manifestent en retour leur inconfort: ils sont plus instables, plus indisciplinés, plus désabusés.

Pour renforcer la cohérence du fonctionnement interne de l'école, une collaboration étroite s'impose parmi l'ensemble du personnel[9]. D'ailleurs, cette idée a été introduite précédemment dans ce chapitre pour souligner les bénéfices liés aux échanges entre collègues et à la recherche commune de solutions aux problèmes. Pour accroître l'efficacité de la communication entre les enseignantes, l'utilisation d'un modèle de résolution de problèmes est recommandée.[10] Ce modèle permet d'aborder les problèmes de façon positive, et aussi de contourner certains écueils inhérents au travail d'équipe. Toutes les participantes doivent se conformer aux principes de ce modèle et on peut nommer une responsable chargée de veiller à leur application. Ci-dessous, donc, l'orientation générale et les cinq grandes étapes du modèle de résolution de problèmes.

9. Cela implique autant les enseignantes que la direction et les autres intervenants de l'école.

10. D'Zurilla, T.J., Goldfried, M.R. (1971) Problem-solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.

ORIENTATION GÉNÉRALE

a) identifier les situations problématiques lorsqu'elles surviennent;

b) accepter chacune des situations problématiques rencontrées; être convaincue qu'il est possible de trouver une solution efficace;

c) inhiber les tendances à répondre selon notre première impulsion et à éviter passivement une situation problématique.

PREMIÈRE ÉTAPE: DÉFINIR LE PROBLÈME

a) définir tous les aspects de la situation problématique en termes concrets et simples;

b) réorganiser l'information permettant de comprendre le problème; distinguer les éléments d'information pertinents de ceux qui ne le sont pas;

c) analyser l'information disponible et voir s'il ne manque pas d'éléments essentiels à la compréhension du problème.

À ÉVITER:
- estimer que la situation problématique est claire dès le départ
- énoncer des jugements
- changer la nature du problème initial
- proposer des solutions «toutes faites»

DEUXIÈME ÉTAPE: GÉNÉRER DES SOLUTIONS

Lorsque vous connaissez la nature du problème,

a) trouver le plus de solutions possibles au problème;[11]

b) retenir sans discrimination toutes les idées émises.

À PRIVILÉGIER: - une écoute active des solutions
- l'originalité et la spontanéité

À ÉVITER: - les jugements, les critiques ou les rejets hâtifs
- les «ça ne se fait pas», «c'est impossible», «quelle idée idiote!» etc.

TROISIÈME ÉTAPE: ÉVALUER LES SOLUTIONS

Une fois que vous avez trouvé plusieurs solutions au problème,

a) évaluer les conséquences possibles de *chacune* des solutions énoncées en fonction des coûts et des bénéfices, de l'effort requis ou du bien-être individuel des gens concernés, des avantages ou des désavantages de chacune des solutions;

b) voir sommairement s'il est possible de traduire ces solutions en actions concrètes.

À PRIVILÉGIER: une disponibilité et une ouverture aux sentiments, valeurs et opinions des autres personnes impliquées.

11. C'est ce qu'on appelle communément le «brainstorming» ou, en français, «la tempête d'idées», «le remue-méninges».

QUATRIÈME ÉTAPE: CHOISIR UNE SOLUTION ET L'APPLIQUER

Maintenant que vous avez évalué chacune des idées retenue

a) choisir une *seule* solution et la transformer en actions concrètes,

- définir les démarches à entreprendre
- préciser les règles de fonctionnement
- circonscrire certains comportements

b) évaluer ensuite les résultats escomptés à plus ou moins brève échéance.

N.B. Au terme de cet examen, vous pouvez réaliser que la solution retenue initialement comporte un trop grand nombre d'inconvénients. Dans ce cas, vous aurez à revenir aux étapes antérieures.

CINQUIÈME ÉTAPE: VÉRIFIER LA VALIDITÉ DE LA SOLUTION RETENUE

Une fois que vous avez mis en application la solution retenue,

a) vérifier les conséquences des actions choisies en établissant des modalités d'évaluation telles que:

- l'observation
- l'enregistrement des résultats

b) comparer les résultats obtenus avec les résultats escomptés afin de:

- récapituler le processus
- faire ressortir les éléments positifs
- dégager les difficultés
- planifier, si nécessaire, une modification des actions posées ainsi qu'une vérification future

Précisons que ce modèle offre l'avantage majeur d'orienter le groupe sur la tâche à accomplir et de le détourner des affrontements inutiles. Certes, ce modèle ne permet pas d'éliminer les antipathies personnelles, mais il aide à les atténuer. De plus, les solutions trouvées collectivement renforcent l'assurance des enseignantes quant au rôle qu'elles ont à jouer dans la résolution des problèmes rencontrés à l'école.

Enfin, le modèle de résolution de problèmes constitue un moyen pertinent et fort efficace qui, non seulement permet de régler des problèmes, mais favorise la création chez un groupe désireux d'élaborer un projet ou de construire quelque chose. Il suffit de modifier la première étape du modèle : au lieu de définir le problème, on précise les objectifs.

Postface

En résumé, la pratique de la re-motivation chez l'élève consiste à créer dans la classe et dans l'école une atmosphère qui facilite l'apprentissage. Comme nous l'avons vu dans ce guide, cet objectif doit être défini à l'avance et traduit en stratégies d'enseignement bien spécifiques. Autrement dit, re-motiver l'élève implique une démarche à penser, à structurer et à réévaluer sans cesse.

L'information contenue dans ce guide ne constitue qu'une amorce de réflexion sur cette problématique. Vous irez plus loin en identifiant certains aspects que vous aimeriez modifier ou ajouter à votre expérience d'enseignante, voire en vous procurant des informations supplémentaires sur ces aspects qui vous intéressent.

Vous pouvez aussi dépasser le niveau de l'initiative individuelle en partageant votre réflexion avec des collègues. A plusieurs, vous pourrez préciser certains objectifs, définir des applications concrètes et procéder ensuite à l'évaluation de ces mesures. Pour étendre la portée d'une pratique de la re-motivation, il serait souhaitable d'appliquer celle-ci à l'échelle de l'école. Ainsi, à partir du contenu de ce guide ou de tout autre document, l'ensemble du personnel pourrait travailler de concert à l'atteinte de cet objectif. Non seulement cette collaboration augmentera l'efficacité du fonctionnement de l'école, mais elle risque aussi d'accroître ***votre*** motivation à apprendre, à innover et à acquérir de nouvelles habiletés.